

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE

O *Coping* Académico e a sua relação com a aprendizagem autorregulada e autoeficácia

Filipa Alexandra de Sousa Claro

M

2023



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**O *COPING* ACADÉMICO E A SUA RELAÇÃO COM APRENDIZAGEM
AUTORREGULADA E AUTOEFICÁCIA**

Filipa Alexandra de Sousa Claro

Novembro, 2023

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado em Psicologia,
na área de Psicologia Clínica e da Saúde, Faculdade de
Psicologia e de Ciência da educação da Universidade do Porto
(FPCEUP), , para obtenção do grau Mestre em Psicologia,
orientada pela Professora Doutora Marina Serra de Lemos.

AVISOS LEGAIS

O conteúdo da presente dissertação reflete as perspectivas, trabalho e interpretação do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter imprecisões, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas posteriormente ao prazo da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização do seu conteúdo deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que é o resultado do seu próprio trabalho, contém contributos originais e que todas as fontes utilizadas encontram-se devidamente reconhecidas, citadas no texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

No início desta jornada, as palavras parecem fugir perante a magnitude desta conquista. No entanto, é com humildade e gratidão e com coração pleno de reconhecimento que expresso o meu agradecimento a todos aqueles que tornaram possível a concretização deste projeto.

Nesta jornada, encontrei não apenas conhecimento, mas também colegas e amigos, que se tornaram um apoio nestes 5 anos. Em destaque, à Beatriz, por ter sido um dos meus maiores apoios, dentro e fora da faculdade.

À minha orientadora, professora Mariana Serra Lemos, por toda a sabedoria, paciência e orientação que me transmitiu ao longo da realização deste projeto. Pela sua imensa disponibilidade para ensinar e ajudar. Foi um prazer, puder ter tido a oportunidade de realizar esta dissertação sobre a sua orientação, muito obrigada.

A ti Natália, por seres essa mãe guerreira. Nada disto seria possível sem ti. Pelos mares que moveste, os esforços que fizeste. Todos os princípios e valores que me transmitiste, pela força e amor inabaláveis que me deste em todos os momentos de incerteza. Obrigada por acreditares sempre em mim.

E aos restantes membros da minha família. Irmã, avó, tias, prima(o), obrigada por todo o apoio, amor e confiança que, como puderam, me foram transmitindo de uma forma ou outra ao longo destes 5 anos.

Ao André, que apesar de não ter estado desde o início desta viagem me ajudou a acabá-la. Obrigada por seres esse rochedo, capaz de ver sempre o lado bom quando eu não consigo, que está sempre lá nas minhas vitórias mas principalmente para me dar a mão nos piores momentos.

Aos meus amigos, Diogo, Gabriel, Alexandra e João. Nas piores horas, eram vocês que lá estavam, sempre disponíveis com um ombro e uma palavra amiga. Os que me fazem crescer todos os dias, que me fazem ver o melhor de mim quando eu não consigo. Isto não poderia ter sido feito sem vocês, obrigada!

Por fim, as escolas e pais, que apesar de tudo, se mostraram sempre disponíveis para me ajudar neste projeto e que possibilitaram a participação dos seus filhos e alunos neste estudo.

Resumo

Crianças e jovens afirmam que a escola e trabalhos associados à mesma são das situações que lhes causam mais stress (Burnett & Fanshawe, 1997; Mende et. al 2017), a forma como eles as enfrentam, chamado de *coping* académico, tem impacto na forma como os mesmo se envolvem, persistem e se esforçam nas tarefas escolares.

Tendo como base o Modelo Motivacional de *Coping* (MMC) de Skinner e colaboradores (2013), o presente estudo pretende contribuir para perceber melhor as estratégias de *coping* mais utilizadas para ultrapassar os obstáculos académicos, bem como, a sua relação com a aprendizagem autorregulada, autoeficácia e o desempenho académico.

Neste estudo participaram 79 estudantes, do 7º ao 9º ano de escolaridade, que foram avaliados quanto ao *coping* académico (através da Medida Multidimensional de *Coping*), à aprendizagem autorregulada (usando a Escala de autorregulação do MSLQ) à sua autoeficácia (utilizando a Escala de autoeficácia do MSLQ), e por fim, quanto ao desempenho académico (através da média das notas das disciplinas de Português e Matemática).

Os resultados deste estudo mostram uma associação esperada entre as estratégias de *coping* e a aprendizagem autorregulada e a autoeficácia, dando suporte empírico à hipótese de que os alunos com maiores níveis de autorregulação e autoeficácia lidam de forma mais eficaz com o stress académico.

Este estudo fornece assim mais uma contribuição para área do *coping* académico, que ainda se encontra pouca estudada e aprofundada.

Palavras-chave: *Coping* académico; Aprendizagem autorregulada; Autoeficácia; Desempenho académico.

Abstract

Children and adolescents claim that school and the work associated with it are among the situations that cause them the most stress (Burnett & Fanshawe, 1997; Mende et. al 2017), and the way they cope with them, called *academic coping*, has an impact on the way they get involved, persist and make an effort in school tasks.

Based on the Motivational Model of *Coping* (MMC) by Skinner and collaborators (2013), this study aims to contribute to a better understanding of the *coping* strategies most used to overcome academic obstacles, as well as their relationship with self-regulated learning, self-efficacy and academic performance.

This study involved 79 students, from the 7th to the 9th grade, who were assessed in terms of *academic coping* (using the Multidimensional *Coping* Measure), self-regulated learning (using the MSLQ Self-Regulation Scale), self-efficacy (using the MSLQ Self-Efficacy Scale), and finally, academic performance (using the average of Portuguese and Mathematics performance).

The results of this study show an expected association between *coping* strategies with self-regulated learning and self-efficacy, supporting that students with higher levels of self-regulation and self-efficacy cope more effectively with academic stress.

This study offers an additional contribution to the understanding of *academic coping*, which is still understudied.

Key words: *Academic coping*; Self-regulated learning; Self-efficacy; Academic performance.

Résumé

Les enfants et les jeunes déclarent que l'école et le travail qui y est associé font partie des situations qui leur causent le plus de stress (Burnett & Fanshawe, 1997; Mende et. al 2017), la manière dont ils y font face, appelée *coping* académique, a un impact sur leur engagement, leur persistance et leurs efforts dans les tâches scolaires.

En se basant sur le Modèle Motivationnel de *Coping* (MMC) de Skinner et ses collègues (2013), cette étude vise à mieux comprendre les stratégies de *coping* les plus utilisées pour surmonter les obstacles académiques, ainsi que leur relation avec l'apprentissage autorégulé, l'auto-efficacité et la performance académique.

Dans cette étude, 79 élèves de la 7^e à la 9^e année ont été évalués en ce qui concerne leur *coping* académique (à l'aide de la Mesure Multidimensionnelle du *Coping*), leur apprentissage autorégulé (en utilisant l'Échelle d'autorégulation du MSLQ), leur auto-efficacité (en utilisant l'Échelle d'auto-efficacité du MSLQ) et enfin leur performance académique (en utilisant la moyenne des notes en portugais et en mathématiques).

Les résultats de cette étude montrent une association attendue entre les stratégies de *coping* et l'apprentissage autorégulé et l'auto-efficacité, apportant ainsi un soutien empirique à l'hypothèse selon laquelle les élèves ayant des niveaux plus élevés d'autorégulation et d'auto-efficacité font face au stress académique de manière plus efficace

Cette étude apporte ainsi une contribution supplémentaire au domaine du *coping* académique, qui reste encore peu étudié et approfondi."

Mots-clés: *Coping* académique; Apprentissage autorégulé; Auto-efficacité; Performance académique

Índice

Introdução	1
<i>Coping</i> e <i>coping</i> académico.....	1
Modelo motivacional de <i>coping</i> (MMC).....	2
Estratégias de aprendizagem.....	8
<i>Coping</i> e Aprendizagem autorregulada.....	10
<i>Coping</i> e Autoeficácia.....	13
Realização académica, <i>coping</i> , aprendizagem autorregulada e autoeficácia.....	15
Objetivos.....	16
1. Método	18
1.1. Participantes.....	18
1.2. Variáveis e Instrumentos	19
1.3. Procedimento	20
2. Resultados	22
2.1. Caracterizar os participantes no que concerne ao uso das estratégias de <i>coping</i> académico.....	22
2.2. Analisar de que forma as estratégias de <i>coping</i> se relacionam com a autoeficácia e aprendizagem autorregulada.	23
2.3. Analisar o papel das estratégias de <i>coping</i> , da aprendizagem autorregulada e da autoeficácia no desempenho académico.	24
3. Discussão dos resultados	26
4. Conclusão	30
Referências	32
Anexos	41

Introdução

Consultando o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (consultado em outubro de 2023, em https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0003916&contexto=bd&selTab=tab2) , indica que a taxa de retenção e desistência no 3º ciclo é de 4,4 no continente, 8,7 na região autónoma dos Açores e 4,2 na região autónoma da Madeira. O insucesso escolar pode justificar-se pelas faltas de bases dos professores, a falta de motivação e capacidade dos alunos, ou ainda o disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais (Roazzi & Almeida, 1988; Miguel, Rijo & Lima, 2012). De facto, os problemas associados ao insucesso escolar tem sido um dos temas mais discutidos no nosso país, por ser um problema grave (Alves, 2014).

O nosso processo de aprendizagem não é uma reta, ele envolve altos e baixos, pautados por insucessos, dificuldades que requer alguma persistência por parte do aluno (Sousa, 2016). Por esse motivo, torna-se essencial desenvolver nas crianças e jovens a capacidade de lidar de forma adaptativa com esses obstáculos. Isso pode ser alcançado através da aplicação de estratégias adaptativas de *coping*, que incentivam a participação ativa dos alunos nas tarefas académicas, o crescimento da sua própria motivação e, como resultado, o seu sucesso escolar.

A motivação é um fator muito importante na aprendizagem, sem ela não conseguimos estar dispostos a realizar tarefas (Ramos, 2019). Estar motivado para aprender implica estimular nos estudantes a capacidade de regular o seu próprio processo de aprendizagem e de refletir sobre ele (Pocinho, 2009). Outro fator explicativo da motivação são as crenças de autoeficácia, segundo, Pajares e Schunk (2021), um estudante que possui uma forte confiança nas suas habilidades, resulta num alto nível de motivação, refletindo-se num maior empenho e perseverança diante de desafios.

Neste sentido, este estudo tem como objetivo perceber qual a relação entre as estratégias de *coping*, a aprendizagem autorregulada e as crenças de autoeficácia.

Coping e coping académico

Os processos de *coping*, têm sido amplamente investigados na literatura psicológica. O *coping* pode ser entendido como as ações e pensamentos que uma pessoa utiliza para lidar com situações stressantes e difíceis (Lazarus & Folkman, 1984). Contudo, só recentemente foi proposto o conceito de *coping* académico. O *coping* académico surgiu na década de 80 e

refere-se às estratégias que os estudantes utilizam para lidar com situações stressantes relacionadas com a escola ou com o estudo (Pekrun, Elliot, & Maier, 2009). No fundo o estudo do *coping* académico tem como objetivo entender a forma como os alunos lidam e enfrentam o fracasso, de forma poder-se desenvolver intervenções que visem reduzir o uso de estratégias desadaptativas e facilitar a adoção de estratégias adaptativas (Mende et al., 2017). E isto tem todo o sentido dado que os adolescentes e crianças afirmam que a escola e os trabalhos escolares fazem parte das situações que lhes causam mais stress (Burnett & Fanshawe, 1997; Mende et. al 2017). Neste sentido, Spirito et al., (1991) perceberam que as maiores fontes de stress em contexto académico são as preocupações sobre com os resultados, a quantidade de trabalho a realizar na escola ou em casa, não gostar da escola e/ou um projeto ou teste a fazer sob a pressão de um determinado prazo.

Pesquisas na área do *coping* indicam que as crianças consideram eventos stressantes nas suas vidas situações como o divórcio de seus pais, períodos de hospitalização e visitas a médicos e dentistas, além de desafios relacionados à escola, como a carga horária, dificuldades de aprendizagem e desempenho académico abaixo do esperado (Lazarus & Folkman, 1984 citados por Cruz, 2020). Estas situações são de stress quotidiano, o chamado “*everyday coping*” (Wolchik & Sandler, 1997 citados por Skinner, 2013) e uma das suas características é que apesar de serem baixa intensidade são de elevada frequência (Cruz, 2020), a forma como a criança lida com esses desafios vai desempenhar um papel importante no seu ajustamento em comparação a outros eventos da vida que são menos frequentes (Lazarus & Folkman, 1984).

O *coping* académico é um tipo específico que se refere às estratégias que os estudantes utilizam para lidar com as exigências académicas e que vão afetar a sua capacidade de reinvestimento em tarefas de contexto escolar (Frydenberg, 2004; Sousa, 2016) e o seu ajustamento (Boekarts, 1993).

Para compreender e investigar esta questão, Skinner e colaboradores desenvolveram o Modelo Motivacional de *Coping* e a Medida Multidimensional de *Coping* (MMC).

Modelo motivacional de *coping* (MMC)

Skinner e colaboradores, desenvolveram um modelo designado de Modelo Motivacional de *Coping* (Skinner et al., 2013) que enfatiza precisamente, que existem situações próprias da escola que podem causar um desequilíbrio nas necessidades psicológicas básicas e consequentemente, causar mal-estar psicológico nos alunos. A forma

como cada um vai gerir estas situações é diferente, utilizando diferentes estratégias de *coping*, que podem ser consideradas adaptativas, quando a estratégia do indivíduo face a uma situação potenciadora de stress é ajustada ou desadaptativa quando adota estratégias ineficazes para responder as situações geradoras de stress (Skinner et al. 2013).

Os autores identificaram na literatura existente mais de 400 formas de *coping*, que agruparam em 12 famílias baseadas nas propriedades funcionais partilhadas. Estas 12 famílias incluem as estratégias de *coping* mais utilizadas em crianças e jovens, em geral (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011).

No que concerne às estratégias adaptativas (Tabela 1), Skinner et al., (2013), afirmaram que a *elaboração de estratégias*, *procura de ajuda*, *procura de conforto*, *auto-encorajamento* e *compromisso* são as diferentes formas, positivas, de enfrentar as exigências escolares.

Por *elaboração de estratégias* entende-se a tentativa de encontrar uma solução para resolver um problema, ou preveni-lo, em situações futuras. Já a *procura de ajuda*, diz respeito à procura do professor ou outros adultos para ajudar a encontrar uma maneira mais eficaz de aprender ou perceber a tarefa proposta. Estas duas estratégias estão ligadas entre si e são consideradas adaptativas porque providenciam aos estudantes a capacidade de se envolver construtivamente em atividades académicas desafiantes (Skinner et al., 2013).

A *procura de conforto*, refere-se à procura de segurança emocional, consolo e alegria. O *auto-encorajamento* relaciona-se com a capacidade de o próprio indivíduo regular as suas emoções através, por exemplo, do otimismo e da confiança. Estas duas estratégias enquadram-se como adaptativas, porque os alunos ao as utilizá-las, pode melhorar e equilibrar as emoções positivas e negativas, que por sua vez, vai promover um comportamento participativo (Skinner et al., 2008; Sousa, 2016).

O *compromisso* é adaptativo porque fornece energia, resistência e reengajamento face aos obstáculos, e no fundo, diz respeito às tentativas para relembrar a importância que o esforço académico tem para si (Skinner et al., 2013; Sousa, 2016).

Por fim, a última família é a *negociação*, que não é tida em conta no *coping* académico por não ser comum existir negociação entre alunos e professores (Skinner et al., 2013; Sousa, 2016).

Tabela 1

Estratégias de *coping* adaptativas

Família adaptativa	Estratégias de <i>Coping</i>	Definição
--------------------	------------------------------	-----------

Adaptativo

Resolução de problemas	<i>Elaboração de Estratégias</i>	Tentativas de descobrir o que fazer para resolver problemas ou evitá-los em encontros futuros.
Procura de informação	<i>Procura de Ajuda</i>	Procurar a ajuda de professores ou de outros adultos para compreender o material ou obter estratégias para aprender de forma mais eficaz
Procura de apoio	<i>Procura de Conforto</i>	Procurar noutros segurança emocional, consolo e alegria.
Autoconfiança	<i>Auto-encorajamento</i>	Tentativa de regular as suas próprias emoções através de confiança e otimismo.
Acomodação	<i>Compromisso</i>	Lembrar-se a importância que o trabalho académico desafiador e que vale a pena o esforço
Negociação	Não é aplicado no contexto académico	

Nota. Adaptado de Skinner et al. (2013) e Silva (2021).

No que se refere às estratégias de *coping* desadaptativo (Tabela 2), começamos com a *confusão*, definida como pensamentos desorganizados/confusos por parte dos alunos, que é considerada desadaptativa porque pode amplificar o distresse e levar a uma ação desorganizada (Skinner et al., 2013; Sousa, 2016).

O *evitamento*, consiste nas constantes tentativas para evitar mentalmente os maus resultados e afastamento das dificuldades que surgem durante o percurso académico (Skinner et al., 2013). Esta estratégia é desadaptativa porque vai comprometer o envolvimento dos estudantes com atividades desafiadoras que, por sua vez, vai impedir que o estudante tenha uma aprendizagem positiva.

A *ocultação*, refere-se a esconder resultados negativos de outras pessoas, como por exemplo, uma má nota num teste. É desadaptativa porque impede que os estudantes tenham contacto com pessoas que lhes possam providenciar ajuda instrumental ou emocional que os

possa ajudar na realização das tarefas escolares (Skinner et al., 2013; Sousa, 2016).

A *autocomiseração*, está relacionada com o estudante sentir pena de si próprio, que resulta num aumento dos pensamentos negativos, e que leva a que estes tenham uma grande ênfase na sua vida e, deste modo, deixam de investir no trabalho e nas atividades escolares (Skinner et al., 2013; Sousa, 2016).

A *ruminação* pode ser problemática porque exacerba o distresse, resultando em situações de angústia e ansiedade, que faz com que os recursos mentais que os estudantes necessitam para completar uma tarefa não estejam disponíveis (Skinner et al., 2013).

Por fim, a *projeção* refere-se à atribuição de culpa aos outros pelos próprios fracassos, o que vai aumentar os níveis de descontentamento, podendo até levar a comportamentos de oposição direta, tais como comportamento disruptivo na sala de aula, isto porque amplifica as emoções negativas que o aluno tem sobre o próprio trabalho académico bem como dos professores (Skinner et al., 2013; Sousa, 2016).

Tabela 2

Estratégias de *coping* desadaptativas

Família Desadaptativa	Estratégias de <i>Coping</i> Desadaptativo	Definição
Desamparo	<i>Confusão</i>	Reação de stress que causa pensamentos confusos e desorganizados.
Fuga	<i>Evitamento</i>	Tentativas de evitamento ou afastamento, a nível mental, das dificuldades e maus resultados.
Isolamento social	<i>Ocultação</i>	Tentativas de impossibilitar que outros descubram a ocorrência de situações menos positivas.
Delegação	<i>Autocomiseração</i>	Sentir pena de si mesmo.
Submissão	<i>Ruminação</i>	Preocupação com as características negativas ou ansiógenas de uma situação stressante.
Oposição	<i>Projeção</i>	Atribuir culpa aos outros pelos seus insucessos

Nota. Adaptado de Skinner et al. (2013) e Silva (2021).

O modelo de Skinner propõe também determinantes do *coping*, ou seja, os fatores antecedentes ao *coping*, que exercem influência sobre o mesmo, e os efeitos do *coping* – o resultado.

O processo de *coping* inicia-se pelo contacto com uma situação stressante. Diante dessa situação o individuo tem uma reação emocional e comportamental automatizada (Lazarus & Folkman, 1984; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). Depois, irá realizar uma avaliação cognitiva, considerando os seus recursos pessoais e sociais para enfrentar a situação. Dessa avaliação podem surgir três interpretações, a situação pode ser vista como irrelevante, benigna ou stressante.

Quando a situação é percebida como stressante, significa que a pessoa acredita que ela ultrapassa as suas habilidades e recursos pessoais e sociais (Lazarus & Folkman, 1984; Skinner, 1999). Pode ser vista, como ameaça, onde prevê um prejuízo iminente ou como desafio, caso preveja um resultado positivo desse evento e considere possível enfrentá-lo (Lazarus & Folkman 1984).

Esta avaliação é baseada em processos autorreferenciais, que são crenças sobre si próprio ou autopercepções (Harter, 2012) e sobre o mundo. Estes processos resultam de avaliações sobre o grau em que as necessidades psicológicas básicas (necessidade de relacionamento, competência e autonomia) são satisfeitas. Estas percepções também fornecem uma base motivacional que afeta o envolvimento e a forma como a pessoa se envolve e lida com situações estressantes (Sousa, 2016).

O modelo de Skinner e colaboradores, baseia-se no Modelo das Necessidades Psicológicas, afirmando que os indivíduos nascem com uma predisposição para satisfazer as três necessidades psicológicas referidas anteriormente. No entanto, vai haver diferenças individuais na forma como cada um interpreta e experiencia essa satisfação (Sousa, 2016) que por sua vez, vai influenciar as estratégias de *coping* utilizada.

A necessidade de relacionamento está associada ao processo de vinculação e refere-se à motivação para construir relacionamentos próximos, amorosos, confiáveis que nos faça sentir valorizados (Skinner & Wellborn, 1997). No contexto académico a qualidade do relacionamento estabelecido, tanto com colegas como com educadores, vai ter um forte impacto na qualidade do desempenho académico dos alunos (Cruz, 2020).

Relativamente à necessidade de competência, está relacionada com a percepção de controlo e autoeficácia. No fundo, está relacionada com o desejo inerente ao ser humano de ser eficiente nas interações sociais e de mudar o ambiente quando necessário para alcançar um resultado desejado ou evitar um indesejado (Skinner & Wellborn, 1994). Bzuneck (2001) afirma que a crença que o aluno tem nas suas próprias capacidades para adquirir conhecimentos e habilidades por meio do seu próprio esforço, é fundamental para a sua participação em tarefas escolares, quanto mais um aluno se sentir capaz de realizar suas

tarefas escolares, mais motivado ele estará para aprender.

Por fim, a necessidade de autonomia ou autodeterminação, refere-se ao desejo de poder realizar escolhas nas suas interações com o ambiente (Skinner & Wellborn, 1994) ou seja, está relacionado com o grau em que uma pessoa se sente livre para agir e tomar decisões (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

O MMC, nota que o contexto também exerce influência sobre as respostas de *coping* (Skinner et al., 2013). O modelo para além de se enquadrar no Modelo Motivacional das Necessidades Psicológicas, enquadra-se também na Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Richard M. Ryna e Edward L. Deci em 1985.

De acordo com esta teoria, os ambientes em que o sujeito se encontra inserido, devem possibilitar a satisfação das necessidades psicológicas básicas e desta forma facilitar ações autodeterminadas que se caracterizam por um comportamento ativo na procura de objetivos e a associação desses comportamentos a emoções positivas, contrariamente, se o ambiente complexificar este processo, isto irá suscitar no sujeito frustrações e falta de motivação para agir (Deci et al., 1991). Os contextos exercem um papel importante perante ameaças à satisfação das necessidades, uma vez que vão servir de apoio na fase de avaliação cognitiva do evento e nas autoperceções sobre si, que como explicado acima, são os dois processos que orientam o sujeito na escolha da estratégia de *coping* (Sousa, 2016; Skinner & Wellborn, 1994).

Os contextos, ao promoverem a autonomia dos alunos, vai resultar num aumento da sua motivação e autodeterminação, que conduz a resultados cognitivos, afetivos e comportamentais positivos (Ryan & Deci, 2006). Quanto à necessidade de relacionamento, um ambiente que valoriza a participação dos alunos, o apoia nas dificuldades e promove relações afetuosas, vai levar ao aumento da motivação e desempenho (Deci e Ryan, 1991). Além disso, é importante que o ambiente ofereça, também, uma estrutura adequada que possibilite o desenvolvimento da necessidade de competência, fornecendo informações claras, apropriadas e feedback consistente sobre como atingir os objetivos desejados (Skinner, 1995).

Então, se o contexto promover a satisfação das três necessidades básicas vai resultar num aumento da motivação por parte do aluno, uma vez que este vai percecionar o ambiente ao seu redor como apoiante das suas necessidades, fazendo com que enfrente melhor as situações stressantes e aumentado e facilitando o seu envolvimento com o material académico (Sousa, 2016).

No entanto, se os contextos não permitirem essa satisfação, vai resultar na

catastrofização das necessidades, portanto, verifica-se que 1) calor/envolvimento vs negligência/rejeição, que se caracteriza por sujeitos pouco abertos emocionalmente, resultando numa baixa autonomia e evitamento (Lipsitt, 1983 citado por Skinner & Wellborn 1994); 2) estrutura ótima vs caos, um ambiente caracterizado pela imprevisibilidade e falta de regras (Santos, 2014 citado por Sousa, 2016) e 3) suporte à autonomia vs coerção, contextos que normalmente limitam a criança (Deci & Ryan, 1985) (Silva, 2021).

Desta forma, podemos perceber que os fatores individuais e os fatores contextuais exercem uma força importante no processo motivacional dos alunos que por sua vez, vai influenciar a escolha de estratégias de *coping* dos alunos.

Não existem muitos estudos publicados na área do *coping* académico na população portuguesa. O estudo mais significativo foi realizado em 2016, por Sousa, com 601 crianças entre o 5º e o 9º ano. O estudo mostrou que aos alunos tinham tendência a utilizar mais estratégias de *coping* adaptativas, especialmente a *elaboração de estratégias*, a procura de ajuda, e o compromisso e no que concerne as estratégias desadaptativas destaca-se como mais utilizadas, a ruminação, confusão por fim, a evitamento. Este resultado vai de encontro aos estudos de Skinner e Wellborn (1997) que identificam a *elaboração de estratégias* e o compromisso como as estratégias mais utilizadas pelos estudantes, assim como Skinner (2013) também comprova os dados do estudo de Sousa (2016). Um estudo realizado por Cruz (2020), corrobora os mesmos resultados, mostrando que em estudantes portugueses do 2º e 3º ciclo, as estratégias adaptativas são mais usadas em comparação com as desadaptativas, sendo a *elaboração de estratégias*, o compromisso e a procura de ajuda as mais utilizadas, enquanto nas estratégias desadaptativas destacam-se como mais utilizadas a ruminação, o evitamento e a confusão, seguindo da autocomiseração, ocultação e projeção.

Estratégias de aprendizagem

O conceito “estratégias de aprendizagem” segundo Yip (2021) refere-se a todos os processos cognitivos que os estudantes utilizam no seu processo de aprendizagem. Weinstein, Acee e Jung (2011), definem as estratégias de aprendizagem como comportamentos e pensamentos que facilitem a codificação de tal forma que a integração e a recuperação do conhecimento sejam aprimoradas. Esses comportamentos incluem, fazer apontamentos, organizar informações, organizar o tempo, capacidade de concentração, auto-motivação e formas de memorizar informações (Yip, 2021).

Apesar das diferentes classificações das estratégias de aprendizagem, por exemplo

estratégias primárias e estratégias de apoio proposto por Danserau (1985, citado por Souza 2010), a mais utilizada é a de Dembo (1994 citado por Boruchovitch, 1999), que distingue estratégias cognitivas de estratégias metacognitivas.

As estratégias cognitivas, referem-se a abordagens mentais e ações que afetam a forma como aprendemos, tornando o processo de armazenamento de informação mais eficaz autônomo (Dembo 1994, citado por Boruchovich 1999) tendo um impacto direto e específico na aprendizagem, uma vez que desempenham um papel fundamental no processamento e na conversão de informações em estruturas de conhecimento que tanto são sólidas quanto flexíveis (McCombs & Whisler, 1989 citados por McCrindle & Carol A. Christensen, 1995). Neste sentido, Weinstein & Mayer (1986, citados por McKeachie, 1987) afirmam que as estratégias cognitivas incluem as estratégias de ensaio, organização e elaboração.

O Ensaio refere-se à repetição das informações a serem aprendidas de uma forma relativamente inalterada em relação à forma em que são apresentadas. Estratégias de repetição incluem repetição oral, sublinhar, copiar e fazer anotações seletivas quase literais.

A Organização envolve a reorganização das informações a serem aprendidas de uma maneira que torne a aprendizagem mais significativa. Assim, estratégias de organização ajudam na seleção das informações a serem transferidas para a memória de longo prazo e na construção de relações entre as ideias contidas nas informações.

A Elaboração que proporciona uma transformação mais abrangente das informações a serem aprendidas. Estratégias de elaboração vão além do conhecimento fornecido e, portanto, ajudam a criar conexões entre o conhecimento existente do indivíduo e as novas informações e pode consistir em reescrever as informações, fazer resumos, criar analogias, triar notas requer mais esforço que simplesmente repetir, criar e responder a perguntas sobre o material (Boruchovitch, 1999).

No que concerne as estratégias metacognitivas, são métodos que o indivíduo emprega para organizar, acompanhar e controlar seu próprio pensamento de forma autônoma (Dembo 1994, citado por Boruchovich, 1999). O termo "metacognição" foi cunhado por John Flavell no início dos anos setenta, derivado do termo "metamemória" (Gonçalves, Fidalgo & Martins, 2011).

O conhecimento metacognitivo está dividido em 3 subcomponentes: conhecimento declarativo (saber como aprendemos), conhecimento procedimental (conhecer as estratégias de aprendizagem adequadas) e conhecimento condicional (saber em que contexto aplicar essas estratégias) (Schraw, & Moshman, 1995; Brown 1978, citados por Gonçalves et al., 2011).

A regulação metacognitiva abrange o planeamento, monitorização e avaliação, podendo ser vista como a capacidade de “autogerir” os nossos processos cognitivos, envolvendo uma avaliação reflexiva conhecida como controlo executivo, que promove a consciência durante a aprendizagem (Tarricone, 2011; Boruchovitch, 1999).

Marton e Saljon, em 1976, na Suécia, também fizeram uma contribuição significativa para esse tópico. Conduziram uma pesquisa sobre como os alunos aprendem, examinando como os alunos percebiam e enfrentavam uma tarefa de leitura específica. Identificaram, então, duas maneiras distintas pelas quais os alunos abordavam a tarefa: abordagem superficial, focada na reprodução de informações, e a abordagem profunda, voltada para a compreensão do conteúdo.

Os estudantes que adotam uma abordagem superficial/reprodução tendem a concentrar-se nas características superficiais do texto/tarefa, limitando-se a memorizar informações sem realmente procurar uma compreensão mais profunda. Utilizam estratégias superficiais, como repetição e memorização de informações isoladas (Biggs, 1984).

Por outro lado, a abordagem profunda de aprendizagem envolve a procura pelo significado subjacente ao texto ou conteúdo. Geralmente é adotada por estudantes intrinsecamente motivados para o estudo. Esses alunos utilizam estratégias mais profundas, como a elaboração, a integração e a organização de informações. Procuram relacionar o novo material ao conhecimento que já possuem, promovendo uma compreensão mais abrangente e duradoura (Kember & Gow, 1994).

No fundo, a aprendizagem profunda refere-se a um tipo de aprendizagem que é focada, planeada e exigente. Segundo Zimmerman (2002), a aprendizagem autorregulada envolve uma série de processos cognitivos e metacognitivos, que envolve o planeamento, ajuste do processo de pensamento e monitorização (Brown, Bransford, Campione & Ferrara, 1983, citados por Pintrich & De Groot, 1990), e essas estratégias são essenciais para uma aprendizagem autorregulada eficaz, pois permitem que os indivíduos avaliem os seus próprios conhecimentos e façam ajustes conforme necessário (Schraw & Dennison, 1994).

Coping e Aprendizagem autorregulada

A aprendizagem autorregulada refere-se ao processo pelo qual os indivíduos gerem e controlam de forma ativa o seu processo de aprendizagem, no fundo engloba as estratégias metacognitivas dos estudantes para planear, monitorizar e ajustar o seu próprio processo cognitivo (Zimmerman, 2002: Zimmerman e Pons, 1986, 1988). Rosário (2004) define

aprendizagem autorregulada como um processo ativo em que os indivíduos definem os objetivos que guiam a sua aprendizagem e esforçam-se para supervisionar, regular e controlar os seus pensamentos, motivação e ações para alcançá-los.

Segundo Zimmerman (1986), este foi um tópico que suscitou interesse em várias perspectivas teóricas, surgindo uma visão partilhada dos estudantes como intervenientes ativos, tanto a nível do pensamento sobre o pensamento (metacognitivo), da motivação e do comportamento, no seu próprio processo de aprendizagem.

No que diz respeito aos processos metacognitivos, os alunos autorregulados fazem planos, organizam-se, orientam-se e avaliam-se a si próprios em várias etapas ao longo do processo de aprendizagem. Do ponto de vista da motivação, os estudantes veem-se como capazes, independentes e motivados internamente. Em termos de comportamento, eles escolhem, estruturam e até criam ambientes sociais e físicos que otimizam a aprendizagem.

Ao longo da literatura, percebe-se a importância da utilização de estratégias de aprendizagem autorregulada. Zimmerman e Martinez-Pons (1986) propuseram um conjunto de estratégias de aprendizagem autorregulada: auto-avaliação, organização e transformação, estabelecimento de objetivos e planeamento, procura de informação, tirar apontamentos, organização do ambiente, auto-consequências, repetição e memorização, procura de ajuda social e revisão de dados (Lourenço, 2007; Zimmerman and Martinez-Pons 1988).

No entanto, o conhecimento das táticas cognitivas e metacognitivas não costuma ser o único fator determinante para impulsionar o êxito dos estudantes. Os alunos precisam estar motivados para aplicar essas estratégias e, ao mesmo tempo, regular a sua própria cognição e esforço (Paris, Lipson e Wixson, 1983; Pintrich, 1988, 1989; Pintrich, Cross, Kozma e McKeachie, 1986, citados por Pintrich & De Groot, 1990).

Já sabemos que o MMC enquadra-se na Teoria da Autodeterminação (SDT). Esta teoria visa explicar a motivação humana ao focar a importância dos recursos internos das pessoas no desenvolvimento e na regulação dos seus comportamentos (Deci & Ryan, 2000).

De acordo com Wehmeyer (1992 citado Appel-Silva, Wendt & Argimon, 2010), a autodeterminação engloba um conjunto de ações e habilidades que capacitam uma pessoa a ser a causa primordial do seu próprio futuro, permitindo-lhe agir de forma deliberada. Nesse sentido, esta teoria concentra-se em examinar as condições do contexto social que favorecem a saúde mental, enquanto sua principal suposição sugere que o bem-estar psicológico pode ser obtido através da autodeterminação (Ryan & Deci, 1987).

A SDT baseia-se na visão de que os seres humanos podem ser tanto influenciados por fatores externos (heterodeterminados) quanto capazes de modificar o contexto em que estão

inseridos (autodeterminados). Isso significa que as pessoas são afetadas pelas suas condições biológicas e socioculturais, mas também têm a capacidade de influenciar e adaptar o ambiente ao seu redor (Ryan & Deci, 2000).

Esta teoria explica que a autodeterminação acontece num contínuo que abrange diferentes graus de motivação e regulação, como é discutido por Appel-Silva e colaboradores (2010). No início deste contínuo está a falta de motivação e no fim está a internalização do processo motivacional. Segundo Gagné e Deci (2005, citados por Sousa, 2016), este contínuo de internalização inclui diversos tipos de motivação e regulação, tais como regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada.

A regulação externa, é um exemplo típico da motivação extrínseca, em que as ações das pessoas são motivadas por influências externas específicas. As pessoas agem com o objetivo de obter um resultado desejado, como recompensas tangíveis, ou para evitar possíveis punições (Deci & Ryan, 2000; Skinner et al. 2013)

Regulação introjetada foi descrita por Perls (1973 citado por Deci & Ryan, 2000) como “engolir” as regulações por inteiro sem as processar. Enquanto na regulação externa, o controlo do comportamento é exercido por consequências condicionadas impostas por outras pessoas, na regulação introjetada, são as próprias pessoas que impõem consequências condicionadas a si mesmas, no fundo, apenas fazem os trabalhos porque tem de o fazer e para evitar as emoções negativas associadas (Skinner et al., 2013)

Na regulação identificada ocorre quando, a pessoa previamente avaliou as circunstâncias do contexto e, com base nessa avaliação, optou por realizar a ação, pois a considerou apropriada naquele momento (Deci & Ryan, 2002); Skinner et al., 2013)

Por fim, a regulação integrada representa a internalização mais completa e profunda da motivação extrínseca, uma vez que não se limita a identificar a importância dos comportamentos, mas também a incorporar essas identificações de forma integrada a outros aspetos da própria identidade (Deci & Ryan, 2000), os sujeitos realizam os trabalhos porque é agradável (Skinner et al., 2013)

No final deste contínuo está a motivação/regulação que envolve a incorporação de valores de forma profunda e harmoniosa, alinhados com os valores pessoais da pessoa. O comportamento é deliberado, e a própria ação proporciona satisfação à pessoa, não sendo necessários estímulos externos para que a ação ocorra (Deci & Ryan, 2000). O MMC enquadra-se nesta ideia, uma vez que explica que cada estratégia de *coping* situa-se, também, num espetro da regulação.

Diversos estudos apontam para os benefícios de comportamentos autorregulados em

contrapartida aos comportamentos controlados (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Lemos, Soares e Almeida (2000, citados por Sousa, 2016) enfatizam que esses estilos de regulação estão associados ao uso de estratégias de *coping* caracterizadas por autocomiseração, culpa e baixos níveis de aprendizagem.

Segundo Pintrich e De Groot (1990), mostram então que estudantes autorregulados são mais propensos a envolver-se em comportamentos de procura de ajuda, como procurar esclarecimentos com o professor, discutir dúvidas com colegas ou utilizar serviços de tutoria. Isso pode levar a uma maior compreensão do material, melhor desempenho acadêmico e redução do estresse.

De acordo com Pekrun e colaboradores (2009) afirmam que indivíduos com maior capacidade de autorregulação tendem a utilizar estratégias de *coping* adaptativas com mais frequência. Os autores Guimarães e Boruchovitch (2004), mostram que esta teoria quando é aplicada ao ambiente escolar enfatiza a necessidade de cultivar nos alunos o interesse e a valorização das atividades de aprendizagem, bem como a confiança nas suas próprias habilidades. Estes elementos são fundamentais para o desenvolvimento da capacidade de autorregulação e de *coping*, refletindo-se numa experiência autodeterminada, na qualidade das relações interpessoais e na sensação de competência (necessidades psicológicas básicas).

Concluindo, estudantes autorregulados são aqueles que possuem estratégias eficazes de aprendizagem e sabem como utilizá-las, são motivados pela própria aprendizagem, e não apenas pelas notas ou pela aprovação dos outros (Boekaerts, 1995; Schunk, 1995) assumindo um papel ativo no seu processo de aprendizagem porque se sentem motivados para tal e por consequência vão acabar por utilizar estratégias de *coping* adaptativas em contraste as desadaptativas.

***Coping* e Autoeficácia**

Outra variável que ao longo da literatura encontrasse associada as estratégias de aprendizagem, autorregulação e estratégias de *coping* é a autoeficácia.

A autoeficácia refere-se à percepção que as pessoas têm das suas próprias capacidades para atingir determinados níveis de desempenho que têm um impacto sobre os acontecimentos que moldam as suas vidas (Bandura, 1994 citado por Shannon, 2008). De acordo com Bandura (1977), dentro do contexto académico a autoeficácia é definida como a percepção que o aluno tem das suas próprias capacidades para aprender ou para realizar tarefas académicas num campo específico, que vai influenciar as ações dos estudantes, afetando as

escolhas de atividades, o estabelecimento de metas, o nível de esforço investido, a perseverança face a desafios e a ansiedade que sentem perante as tarefas (Bandura, 1993; Schunk, 1995). No entanto, é preciso perceber que este conceito não se refere à capacidade do indivíduo de realizar uma tarefa, mas sim, se o mesmo acredita que é capaz de a realizar (Souza, 2010).

A autoeficácia, é uma dimensão fundamental do autoconceito, que influencia a motivação, as emoções, o comportamento e o desempenho em diversas áreas da vida, como a educação, o trabalho e o desporto (Chen, Gully, & Eden, 2001; Lent, Brown, & Hackett, 1994; Moritz, Feltz, Fahrbach, & Mack, 2000). É uma construção cognitiva dinâmica que pode ser modificada pela experiência, pelo feedback e pelas interações sociais (Bandura, 1997).

Skinner (1996) acentua que as pessoas vão formando crenças generalizadas ao longo do seu desenvolvimento, acerca da sua capacidade para alcançar resultados desejados e evitar resultados indesejados. Essas crenças são influenciadas pelos contextos com os quais as pessoas interagem e são referidas como competência percebida ou controlo percebido que, por sua vez, formam o sistema de ação pessoal que medeia os comportamentos e funciona como base autorregulatória para lidar com diversas situações, incluindo as situações stressantes (Skinner, Chapman & Baltes, 1988).

Também através de experiências vicariantes, um estudante pode observar os seus colegas a realizar tarefas com sucesso, o que pode levar a uma crença de que ele próprio é capaz de realizar a mesma tarefa com sucesso. Por outro lado, se os colegas não apresentarem bons resultados, o estudante pode sentir-se incapaz de realizar a tarefa com sucesso (Bzuneck, 2001; Silva, 2013).

Segundo o MMC, a autoeficácia está associada à satisfação da necessidade de competência, esta necessidade está relacionada com a vontade de se sentir capaz e competente nas suas interações com o ambiente circundante, manifestando-se através da autoperceção de eficácia, competência e controlo (Skinner & Wellborn, 1994). Segundo Bzuneck (2001), o envolvimento do aluno nas atividades escolares está relacionado com a sua crença na possibilidade de adquirir novos conhecimentos e habilidades através do seu esforço.

De acordo com Skinner et al. (2013), os alunos que possuem crenças mais fortes na sua própria capacidade de realizar tarefas com sucesso tendem a utilizar estratégias adaptativas de *coping* e a reinvestir em tarefas que antes haviam sido malsucedidas (Silva, 2021). Além disso, esses alunos avaliam o seu trabalho académico como mais eficiente e são

mais propensos a ter sucesso na resolução de problemas (Shenaar-Golan, Walter, Greenberg & Zibenberg, 2020). Smith (1989) demonstrou que os alunos que utilizam estratégias adaptativas de *coping* apresentam níveis mais elevados de autoeficácia acadêmica, concluindo que os alunos que utilizam essas estratégias apresentam maior autoeficácia do que aqueles que não as utilizam ou utilizam estratégias desadaptativas. Pekrun, Goetz, Titz & Perry (2002) descobriram que estudantes com elevada autoeficácia tinham mais probabilidade de utilizar estratégias *coping* eficazes, tais como planejar e procurar ajuda. Pekrun et al. (2009) descobriram que a autoeficácia estava positivamente relacionada com a utilização de estratégias de *coping* adaptativas e negativamente com as estratégias de *coping* desadaptativas.

Posto isto, pode-se concluir que a motivação de um estudante para se envolver em atividades de aprendizagem está intrinsecamente ligada à sua crença nas suas próprias capacidades, conhecimentos e habilidades. Isso leva-o a escolher desafios que acredita que pode superar e a adotar estratégias viáveis, enquanto descarta objetivos ou ações desestimulantes ou inatingíveis. Com autoeficácia forte, o aluno perseverará do início ao fim do processo, mesmo diante de obstáculos e adversidades.

Realização acadêmica, *coping*, aprendizagem autorregulada e autoeficácia

A aprendizagem e o desempenho acadêmico são impactados pela motivação, que desempenha um papel fundamental ao influenciar o nível de envolvimento do estudante nas suas atividades escolares (Sousa, 2016).

Portanto, o que a maior parte dos estudos indicam, e o que podemos esperar tendo em conta toda a literatura apresentada anteriormente, é que os estudantes que utilizam estratégias de *coping* adaptativo, que utilizam estratégias de aprendizagem autorregulada e apresentam maior níveis de autoeficácia, apresentem também, uma maior realização acadêmica.

Neste sentido, o MMC prevê uma associação positiva entre estratégias de *coping* adaptativas e realização acadêmica, e uma associação negativa com as estratégias desadaptativas. No estudo de Sousa (2016) as estratégias adaptativas de *coping* mostraram correlações positivas com a realização escolar, sendo que as estratégias desadaptativas demonstraram correlações negativas com a mesma.

Já no que concerne à aprendizagem autorregulada, é um aspeto muito importante para o desempenho acadêmico (Corno & Mandinach, 1983) e as pesquisas têm mostrado que indivíduos que são capazes de se autorregular tendem a ser mais bem-sucedidos academicamente (Pintrich, 2003; Pekrun et al., 2009).

Os alunos autorregulados são caracterizados por terem uma maior gestão e controlo dos seus esforços, e por isso, conseguem persistir mais numa tarefa desafiadora e ignorar as distrações, como por exemplo, o barulho de colegas mantendo o seu foco na tarefa em questão, o que, por sua vez, os ajuda a alcançar um desempenho superior (Corno, 1986). Isto porque a autorregulação permite que o estudante selecione as estratégias de aprendizagem mais adaptativas e eficazes, o que pode levar a uma maior compreensão do material e melhor desempenho em tarefas académicas (Zimmerman, 2000). E, além disso, a autorregulação também permite que o estudante se envolva mais profundamente com o material, estabelecendo metas pessoais e monitorizando o seu próprio progresso em relação a essas metas (Pintrich & De Groot, 1990).

Por fim, vários estudos também sugerem que há uma relação positiva entre autoeficácia e realização académica. Existem várias razões pelas quais a autoeficácia pode estar relacionada com a realização académica. Em primeiro lugar, os estudantes com autoeficácia mais elevada possuem maior confiança nas suas habilidades académicas, o que pode melhorar sua motivação e engajamento em tarefas académicas (Lent et al., 1994). Além disso, a autoeficácia pode influenciar as expectativas de sucesso do estudante, o que pode levar a um maior esforço e persistência em face de desafios académicos (Schunk & Pajares, 2002). Um estudo de Zimmerman e Kitsantas (2002) observou uma associação positiva entre a autoeficácia e o desempenho académico, sendo que essa ligação foi explicada pelo uso de estratégias adaptativas de *coping* académico. Também, Silva (2013), mostrou que a autoeficácia está intimamente ligada ao desempenho académico, uma vez que os estudantes que possuem crenças mais fortes em relação às suas capacidades tendem a obter um desempenho e rendimento académico superiores, e adotam estratégias de aprendizagem mais eficazes que resulta em melhores resultados.

Objetivos

O principal objetivo deste estudo é, compreender como os estudantes lidam com as situações de stress escolar, ou seja que estratégias de *coping* académico que mais utilizam e perceber de que forma, estas estratégias estão relacionadas com o seu método de aprendizagem, crenças sobre si e o desempenho académico. Com base na literatura apresentada, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar os participantes no que concerne ao uso das estratégias de *coping* académico.

- Analisar de que forma as estratégias de *coping* se relacionam com a autoeficácia e aprendizagem autorregulada.

- Analisar o papel das estratégias de *coping*, da aprendizagem autorregulada e da autoeficácia no desempenho académico.

1. Método

O presente estudo empírico enquadra-se num projeto de investigação na área da motivação escolar, desenvolvido na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, coordenado pela Professora Doutora Marina Serra de Lemos e que visa perceber as estratégias de *coping* mais utilizadas pelos alunos e as relações estabelecidas com aprendizagem autorreguladas, autoeficácia e realização académica.

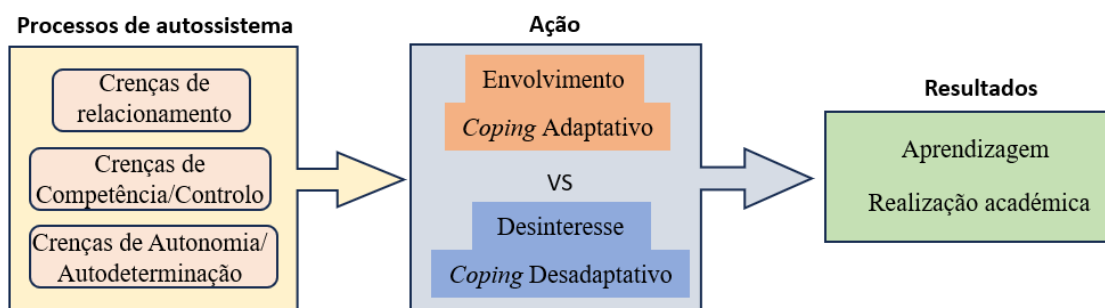


Figura 1 Modelo dinâmico do desenvolvimento motivacional (adaptado de Skinner & Pitzer, 2012; Sousa, 2016).

1.1. Participantes

Neste estudo participaram no total 79 estudantes da região autónoma dos Açores que frequentam o 3º ciclo no ano letivo de 2022/2023, com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos ($M=13.84$, $DP=1.174$), dos quais 45% são do sexo feminino e 55% do sexo masculino.

Relativamente ao ano que frequentam, 24 (30,4 %) frequenta o 7º ano, 27 (32,9%) no 8º ano e 29 (36,7%) no 9ºano.

Tabela 3.

Distribuição da amostra por Ano de Escolaridade e Género

	N	Percentagem	Género	
			Masculino	Feminino
7º Ano	24	30.4%	8	16
8º Ano	26	32,9%	17	9
9º Ano	29	36,7%	19	10
Amostra Total	79	100%	44	35

1.2. Variáveis e Instrumentos

1.2.1. Avaliação do *Coping* Acadêmico

Para avaliar as estratégias de *coping* acadêmico, utilizou-se a Medida Multidimensional de *Coping* (MMC) desenvolvida por Skinner et al. (2013), na versão portuguesa traduzida e adaptada por Lemos, Sousa e Gonçalves (2016). Este instrumento tem como objetivo avaliar as estratégias de *coping* utilizadas por crianças e adolescentes perante situações académicas stressantes.

Tendo em conta o Modelo Motivacional de Skinner e Wellborn (1994), os autores selecionaram 11 formas de *coping* relacionadas com o contexto académico, sendo cinco consideradas estratégias adaptativas e seis estratégias desadaptativas (cada subescala avalia uma forma de *coping* e é composta por 5 itens). As subescalas referentes às estratégias adaptativas são: *Elaboração de estratégias* (itens 1, 12, 23, 34 e 45), *Procura de Ajuda* (itens 2, 13, 24, 35 e 46), *Procura de Conforto* (itens 3, 14, 25, 36 e 47), *Autoencorajamento* (itens 4, 15, 26, 37 e 48) e *Compromisso* (itens 5, 16, 27, 38 e 49). As subescalas referentes às estratégias desadaptativas são: *Confusão* (itens 6, 17, 28, 39 e 50), *Evitamento* (itens 7, 18, 29, 40 e 51), *Ocultação* (itens 8, 19, 30, 41 e 52), *Autocomiseração* (itens 9, 20, 31, 42 e 53), *Ruminação* (itens 10, 21, 32, 43 e 54) e *Projeção* (itens 11, 22, 33, 44 e 55). Assim, na sua totalidade, o instrumento é composto por 55 itens. Os itens estão apresentados de forma intercalada para que as respostas não sejam influenciadas pelas várias alternativas ao mesmo problema, sendo que cada item tem quatro opções de resposta do tipo Likert, nomeadamente: 1- “Não sou nada assim”, 2- “Sou um pouco assim”, 3- “Sou bastante assim” e 4- “Sou muito assim”. De salientar ainda que 30 dos 55 itens estão apresentados pela forma invertida de modo a tornar o instrumento o mais fiável possível.

É possível calcular três tipos de scores: Pontuações de Score Absoluto de *Coping* de cada subescala através da média de cada subescala; Pontuações de Score Absoluto para o *coping* adaptativo e desadaptativo através das pontuações médias das subescalas adaptativas e desadaptativas; Pontuações de Score Relativo de *Coping*, onde primeiro é necessário determinar o “*coping* total” de cada aluno através da soma das suas pontuações em todas as 11 estratégias de *coping*, sem se inverter a codificação das estratégias desadaptativas. Depois, o somatório de cada subescala é dividido pelo “*coping* total” de modo a determinar o score relativo de *coping* para cada estratégia, este score indica-nos a proporção de cada estratégia relativamente ao conjunto de estratégias de *coping* utilizadas. Por fim, é possível calcular as

Pontuações de Perfil de *Coping*, através da média da Pontuação de *Coping* Adaptativo e Desadaptativo, com os resultados desadaptativos codificados de forma inversa.

Tendo em conta os objetivos deste estudo, apenas iremos utilizar as Pontuações de Score Absoluto e de Score relativo para realizar as respetivas análises.

Este instrumento foi aplicado aos 79 alunos.

1.2.2. Avaliação das estratégias de aprendizagem e autoeficácia

Para avaliar as estratégias de aprendizagem utilizou-se o Motivated Strategies for learning questionnaire (MSQL) de Pintrich e DeGroot (1990), na versão traduzida por Lemos (2014). O MSQL tem como objetivo avaliar os tipos de estratégias de aprendizagem dos estudantes bem como as motivações académicas. Assim, é composto por cinco áreas relacionadas com a aprendizagem: a) autoeficácia, b) valor intrínseco, c) ansiedade nos testes, d) estratégias cognitivas usadas e e) autorregulação. A autoeficácia, o valor intrínseco e a ansiedade nos testes dizem respeito às crenças motivacionais. As estratégias cognitivas de aprendizagem e a autorregulação referem-se às estratégias de aprendizagem autorregulada.

Cada item de contém sete opções de resposta do tipo likert desde 1- “não sou nada assim”, 2- “não sou assim”, 3- “não sou um pouco assim”, 4- “sou mais ou menos assim”, 5- “sou um pouco assim”, 6- “sou assim” e 7- “sou completamente assim”.

Certos itens da escala estão marcados como reversos, ou seja, na base dados os resultados devem ser devidamente mudados antes na análise. Portanto, 1 passa a ser um 7, um 2 torna-se 6, um 3 passa 5 e o 4 continua igual e vice-versa.

Para este estudo utilizou-se escala A (autoeficácia), a escala D (estratégias cognitivas) e a escala E (autorregulação).

Este instrumento foi aplicado aos 79 alunos.

1.2.3. Avaliação da realização académica

Para avaliar a realização académica foram pedidas as notas obtidas nas disciplinas de português e matemática no 1º período do ano letivo 2022/2023 onde se realizou uma média

Foi pedido as notas aos 79 alunos.

1.3. Procedimento

Parte da amostra (59 alunos) foi aplicada uma versão do questionário online, por meio de contacto direto com os pais, onde se procedeu à partilha do consentimento informado com

informações necessárias sobre o estudo, que foi devidamente assinado e devolvido, e também foi partilhado o link de acesso ao questionário.

A outra parte da amostra (20) foi conseguida numa escola. Onde após vários contactos em que foi explicado o contexto do estudo se obteve uma resposta positiva. A escola solicitou, para facilitar a aplicação, os questionários em formato papel, tendo sido entregues 60 questionários e os respetivos consentimentos informados (escola e encarregados de educação, ver anexo A e B) mas apenas nos foi retornado 30 e desses 30, apenas 21 eram utilizáveis, pois os restantes não continham idade e um deles era maior de idade.

Na construção da base de dados, foi eliminado um sujeito devido à pouca variabilidade das suas respostas.

2. Resultados

De forma a responder a dar resposta aos diferentes objetivos definidos neste estudo, realizaram-se diversos procedimentos estatísticos de análise de dados, através da utilização do software para análise estatística IBM SPSS (versão 29), que permitiu realizar análises descritivas, correlações *r* de Pearson e regressões lineares múltiplas.

2.1. Caracterizar os participantes no que concerne ao uso das estratégias de *coping* académico.

Para dar resposta ao primeiro objetivo, calculou-se os Scores Absolutos e Relativos das 11 subescalas individuais como também do *coping* adaptativo e *coping* desadaptativo (Tabela 1).

Como se pode observar na tabela 4 os alunos parecem optar por utilizar estratégias adaptativas ($M=50.08$; $DP=9.03$) em comparação as estratégias desadaptativas ($M= 47.06$; $DP= 8.55$). Verificando-se que as estratégias adaptativas mais utilizadas são, a *elaboração de estratégias*, seguido da *procura de ajuda* e por fim, *compromisso*. Nas estratégias desadaptativas, as mais usadas pelos alunos é o *Evitamento*, *Ruminação* e *Ocultação*.

Tabela 4

Análise Descritiva das Pontuações de Score Absoluto, Pontuações de Score Relativo e Pontuações de Perfil de Coping

	Pontuações de Score Absoluto		Pontuações de Score Relativo	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
<u>Estratégias Adaptativas</u>				
<i>Elaboração de Estratégias</i>	2.70	.62	10.76	2.38
<i>Procura de Ajuda</i>	2.65	.70	10.58	2.93
<i>Procura de Conforto</i>	2.27	.90	8.77	2.74
<i>Auto-encorajamento</i>	2.58	.51	9.40	2.24
<i>Compromisso</i>	2.64	.57	10.58	2.53
<i>Total Coping Adaptativo</i>	2.57	.52		
<i>PSR de Coping Adaptativo</i>			50.08	9.03
<u>Estratégias Desadaptativas</u>				
<i>Confusão</i>	2.33	.82	7.12	2.13
<i>Evitamento</i>	2.17	.67	8.54	2.32
<i>Ocultação</i>	2.09	.88	8.05	2.72
<i>Autocomiseração</i>	2.05	.87	7.86	2.51
<i>Ruminação</i>	2.14	.88	8.27	2.69

<i>Projeção</i>	1.87	.73	7.21	2.00
Total <i>Coping</i> Desadaptativo	2.11	.65		
PSR de <i>Coping</i>			47.06	8.55
Desadaptativo				
Perfil de <i>coping</i> total	2.61	.19		

2.2. Analisar de que forma as estratégias de *coping* se relacionam com a autoeficácia e aprendizagem autorregulada.

Para verificar o modo como as estratégias de *coping* se relacionam com a autoeficácia e com a aprendizagem autorregulada realizou-se uma análise por correlações (Tabela 5).

Como podemos observar pela Tabela 5, que ambas as dimensões da aprendizagem autorregulada apresentam correlações positivas moderadas com as estratégias adaptativa e correlações negativas moderadas com as estratégias desadaptativas. A autoeficácia apresenta as mesmas correlações moderadas positivas e negativas.

A aprendizagem autorregulada e autoeficácia apresentam correlações positivas moderadas com a *elaboração de estratégias e procura de ajuda*.

Nas estratégias desadaptativas, a aprendizagem autorregulada apresenta correlações significativas negativas com o *evitamento* e a *projeção* e a autoeficácia mostra correlações significativas negativas com a *ruminação*, *autocomiseração*, *confusão* e *ocultação*. J

Tabela 5

Correlações entre Coping académico e aprendizagem autorregulada e autoeficácia

Estratégias de Coping (PSR)	Aprendizagem Autorregulada		
	Autorregulação	Estratégias Cognitivas	Autoeficácia
<u>Estratégias adaptativas</u>	.287*	.230*	.325**
<i>Elaboração de estratégias</i>	.464**	.353**	.358**
<i>Procura de Ajuda</i>	.295**	.264*	.360**
<i>Procura de Conforto</i>	.082	.017	.071
<i>Auto-encorajamento</i>	-.059	-.014	.131
<i>Compromisso</i>	.210	.178	.216

<u>Estratégias desadaptativas</u>	-.297**	-.256*	-.352**
<i>Confusão</i>	-.065	-.075	-.264*
<i>Evitamento</i>	-.382**	-.144	.019
<i>Ocultação</i>	-.147	-.119	-.237*
<i>Autocomiseração</i>	-.075	-.096	-.291**
<i>Ruminação</i>	-.141	-.122	-.303**
<i>Projeção</i>	-.332**	-.402**	-.151

Nota. PSR= Pontuações de Score Relativo. A negrito está destacado as correlações superiores a .30. p < .05; ** p < .01.

2.3. Analisar o papel das estratégias de coping, da aprendizagem autorregulada e da autoeficácia no desempenho académico.

Para responder a este objetivo, primeiro, realizou-se uma análise de correlações para perceber quais as variáveis apresentam correlações positivas, e depois realizou-se uma regressão linear com as mesmas e perceber o quanto elas predizem o desempenho académico.

Na análise de correlação, podemos verificar (Tabela 6) que apenas a *elaboração de estratégias*, a *procura de ajuda*, a autoeficácia, a autorregulação e estratégias cognitivas apresentam correlações positivas com o desempenho académico.

No modelo de regressão, apenas a autoeficácia se mostra preditor do desempenho académico.

Tabela 6

Correlações entre Coping académico, aprendizagem autorregulada, autoeficácia e desempenho académico (médias das notas)

Estratégias de Coping (PSR)	Média das notas
<u>Estratégias adaptativas</u>	.164
<i>Elaboração de estratégias</i>	.282*
<i>Procura de Ajuda</i>	.250*
<i>Procura de Conforto</i>	-.002
<i>Auto-encorajamento</i>	-.008
<i>Compromisso</i>	.044

<u>Estratégias desadaptativas</u>	-.183
<i>Confusão</i>	-.097
<i>Evitamento</i>	-.168
<i>Ocultação</i>	-.103
<i>Autocomiseração</i>	-.159
<i>Ruminação</i>	-.011
<i>Projeção</i>	-.142
Autorregulação	.452**
Estratégias cognitivas	.393**
Autoeficácia	.493**

Nota. PSR= Pontuações de Score Relativo. A negrito está destacado as correlações superiores a .30. $p < .05$; ** $p < .01$.

Recorrendo as variáveis que apresentam correlações significativas com o desempenho escolar, realizou-se uma regressão linear de modo a verificar que que forma essas variáveis predizem o desempenho.

O coeficiente de regressão para a variável *elaboração de estratégias* $\beta = 0.021$ $t(77) = 0.478$, $p = 0.634$, *procura de ajuda* $\beta = -0.001$, $t(77) = -0.014$, $p = 0.989$, autoeficácia $\beta = 0.235$, $t(77) = 2.359$, $p = 0.021$, estratégias cognitivas $\beta = -0.003$, $t(77) = -0.022$, $p = 0.982$ e autorregulação $\beta = 0.172$, $t(77) = 1.159$, $p = 0.250$. Apenas a autoeficácia se mostra preditor do desempenho académico. O modelo geral explica 22,5% da sua variância $R^2 = 0.224$, $Z(5,77) = 4.136$, $p < 0.001$.

3. Discussão dos resultados

O estudo do *coping* académico é relativamente recente, por esse motivo existem poucos estudos em Portugal sobre este tema. Por esse motivo, este estudo tem como objetivo ser um contributo para esta área.

Os alunos desta amostra mostram uma tendência ligeira em utilizar estratégias adaptativas do que desadaptativas para lidar com o stress académico, no entanto esta diferença não é significativa, o que sugere que os alunos utilizam ambas as estratégias para enfrentar o stress. Neste sentido, dentro das estratégias adaptativas as mais utilizadas são *elaboração de estratégias*, *a procura de ajuda* e *o compromisso*. No que toca as estratégias desadaptativas, os estudantes optam, pelo *evitamento*, *ruminação* e *ocultação*.

O estudo de Skinner et al. (2013) demonstrou que estratégias de *elaboração de estratégias* e *a procura de ajuda* são as mais utilizadas pelos alunos, quanto as desadaptativas observaram, também, um maior uso da *ruminação*. Sousa (2016) demonstrou que os alunos optam por utilizar mais estratégias adaptativas em comparação com as desadaptativas ao lidar com stress, e que as estratégias adaptativas mais utilizadas são a *elaboração de estratégias*, *procura de ajuda* e *o compromisso* e nas desadaptativas identificou a *ruminação*, *confusão* e *evitamento* como as mais utilizadas. Neste estudo, surpreendentemente, a *confusão* surge como a estratégia menos adotada pelos estudantes, enquanto o *evitamento* como a *ruminação* são consistentemente considerados como as estratégias mais prevalentes na tentativa de enfrentar o stress em todos os estudos.

Estas discrepâncias nos resultados apontam para a complexidade e variabilidade das formas como os indivíduos lidam com o stress. É importante salientar que as estratégias de *coping* podem ser influenciadas por uma série de fatores, incluindo o contexto, a cultura e as características individuais dos participantes (Skinner et al., 2013). Assim, a compreensão destas diferenças pode fornecer perspetivas valiosas para futuras investigações e para o desenvolvimento de intervenções eficazes com vista à promoção de estratégias saudáveis de *coping* entre estudantes e outros grupos populacionais.

Segundo o MMC, a aprendizagem autorregulada e autoeficácia exercem influência nas respostas de *coping* e vice-versa. Como a criança reage a desafios e obstáculos na escola, incluindo a sua capacidade de persistir perante dificuldades ou desistir, tem um impacto significativo na sua capacidade de aprender e ter sucesso académico (Skinner et al., 2013).

Os resultados deste estudo revelam correlações estatisticamente significativas positivas entre aprendizagem autorregulada e estratégias adaptativas de *coping* e correlações

significativamente negativas com estratégias desadaptativas.

No grupo das estratégias adaptativas, a *elaboração de estratégias* mostra uma correlação moderada a e a *procura de ajuda* mostram uma correlação fraca porém significativa. Isto mostra que alunos que procuram formas construtivas de resolver os problemas e que procuram ajuda quando necessário tendem a autorregular melhor o seu comportamento e utilizam mais estratégias cognitivas como ensaio, elaboração e organização.

De uma forma geral estas correlações vão de encontro aos estudos de Cruz (2020), exceto o *compromisso* e a *procura de conforto* que neste estudo não mostram correlações significativas. Pintich e De Groot (1990) e Zimmerman (2002), relataram também uma associação entre autorregulação e *procura de ajuda*, mostrando que estudantes autorregulados tendem a adotar comportamentos de procura de ajuda, como pedir esclarecimento ao professor, debater duvidas com colegas, etc. Skinner e colaboradores (2013) mostram também uma associação positiva entre todas as estratégias adaptativas de *coping* e autorregulação.

Em relação às estratégias desadaptativas, apenas o *evitamento* e a *projeção* apresentam correlações negativas significativas com a autorregulação, sendo que apenas a *projeção* apresenta correlação significativa com o uso de estratégias cognitivas. Isto mostra que os alunos que tendem a evitar mentalmente as dificuldades e maus resultados e a atribuir a culpa dos seus insucessos a outros tendem a ter a níveis mais baixos de autorregulação. porque um estudante autorregulado é proativo nos seus esforços, monitorizam o seu processo tendo em conta os seus objetivos (Zimmerman, 2002) e o facto é que, estas estratégias desadaptativas podem limitar a capacidade dos alunos de assumir o controlo dos seus processos de aprendizagem.

Estes resultados vão de encontro ao estudo de Skinner e colaboradores (2013), os autores mostraram que a *projeção* e o *evitamento* estão associados negativamente com a regulação identificada. Estes resultados suportam também os dados do estudo de Cruz (2020) que mostra as mesmas correlações, à exceção do *compromisso*, *autocomiseração* e *ocultação*.

A autoeficácia académica é outra variável em análise neste estudo. No MMC está associada à necessidade básica de competência, que no fundo é a necessidade que o sujeito tem de se sentir capaz e competente nas suas diferentes interações com o meio que o rodeia. Skinner e colaboradores (2013) afirmam que alunos que possuem maiores níveis de autoeficácia tendem a utilizar estratégias de *coping* adaptativas.

Os resultados deste estudo corroboram isso mesmo, mostrando que a autoeficácia apresenta uma correlação positiva moderada com as estratégias adaptativas, mais

propriamente a *elaboração de estratégias* e a *procura de ajuda*. Isto sugere que estudantes que tem uma maior crença na sua capacidade de lidar com desafios académicos optam por procurar ajuda entre professores e adultos quando tem dúvidas e utilizam estratégias construtivas de resolução de problemas. Se um aluno acreditar na sua capacidade de enfrentamento é mais provável que se envolva em abordagens construtivas para enfrentar o stress isto é justificado pelo facto de que um maior sentido de autoeficácia influencia as ações dos alunos, nomeadamente a o nível de esforço investido e perseverança face a desafios (Bandura, 1993).

Quanto as estratégias desadaptativas, estas mostram uma correlação negativa moderada com a autoeficácia. A *ruminação* mostra uma correlação moderada, e a *autocomiseração*, a *confusão* e *ocultação* mostram correlações fracas. Isto mostra que os estudantes com menores níveis de autoeficácia tendem a pensar muito nas características negativas ou ansiógenas de uma situação, sentem mais pensa de si mesmos, lamentam-se perante dificuldades e apresentam um pensamento pouco claro e confuso, isto porque são que tem uma perceção reduzida da sua capacidade de lidar com os desafios.

Estes resultados vão de encontro ao que Silva (2021), que mostrou que os alunos com maiores crenças nas suas habilidades tendem a usar mais a *elaboração de estratégias* e *procura de ajuda* para enfrentar os stresses académicos. Nas estratégias desadaptativas, existem algumas diferenças, Silva (2021), mostrou que apenas a *ruminação* não se mostra correlacionada com a autoeficácia, contudo, neste estudo essa é a estratégia com a correlação mais alta, as restantes, tirando o evitamento e a projeção que neste estudo não apresentam correlações, aparecerem associadas negativamente à autoeficácia. Skinner et al. (2013), mostraram também, que a necessidade de competência se mostra relacionada de forma positiva com todas as estratégias adaptativas e de forma negativa com as variáveis desadaptativas.

Por fim, de acordo com o MMC prevê-se uma associação positiva entre estratégias adaptativas e desempenho académico e, por consequente, uma associação negativa entre estratégias desadaptativas e o desempenho académico (Skinner et al., 2013). O mesmo se prevê para a aprendizagem autorregulada (Pintrich, 2003; Pekrun et al., 2009) e para autoeficácia (Lent et al., 1994). Os resultados deste estudo, mostram correlações positivas significativas com a *elaboração de estratégias*, *procura de ajuda*, aprendizagem autorregulada e autoeficácia, no entanto, apenas a autoeficácia se mostra um bom preditor do desempenho académico. Isto sugere que os alunos que têm maior confiança nas suas próprias habilidades tendem a apresentar um melhor desempenho académico. Isto pode ser explicado

pelo facto de a autoeficácia estar intimamente ligada, não só, à motivação e ao envolvimento nas tarefas (Lent et al., 1994) como também a um maior esforço e perseverança face aos desafios académicos (Schunk & Pajares, 2002). As estratégias de *coping* e a aprendizagem autorregulada, embora, teoricamente, sejam relevantes, neste estudo não terem demonstrado influência significativa pode dever-se a, mais uma vez, a uma amostra reduzida que pode não ter sido suficiente para detetar relações mais subtis entre variáveis, outra razão pode ser o facto de outras variáveis que possam afetar as notas dos alunos não terem sido incluídas nesta análise como por exemplo, o apoio social que os alunos recebem, fatores socioeconómicos, apoio educacional, entre outros.

A autoeficácia, neste estudo, mostra-se a variável com um maior número de associações e mais fortes e, também, a única capaz de predizer o desempenho académico. Isto destaca a importância de promover a autoeficácia dos alunos como um meio de melhorar o desempenho académico, por meio de intervenções e apoio que promovam a confiança dos alunos nas suas habilidades académicas, isto pode incluir a criação de um ambiente de aprendizagem que estimule a autoeficácia e o desenvolvimento de programas que promovam o uso de estratégias de *coping* adaptativas.

4. Conclusão

Após uma análise dos dados podemos concluir que os estudantes utilizam mais estratégias de *coping* adaptativas em comparação as desadaptativas, isto é, perante as dificuldades e insucessos os alunos parecem optar preferencialmente por estratégias adaptativas. Foi possível perceber que as estratégias de *coping* se relacionam de forma positiva com a aprendizagem autorregulada e com a autoeficácia, ou seja, como previsto na literatura, os estudantes que fazem uso de estratégias para regular a sua própria aprendizagem e que acreditam nas suas capacidades utilizam mais estratégias adaptativas para enfrentar as dificuldades e obstáculos na sua vida académica. Percebeu-se também, que neste estudo, a variável autoeficácia se mostrou o melhor preditor do desempenho académico.

Em relação ao Modelo Motivacional de *Coping*, aquilo que o mesmo prevê também se relata neste estudo. Todas as variáveis mostram uma correlação positiva com as estratégias adaptativas e uma correlação negativa com as estratégias desadaptativas,.

Como qualquer trabalho de investigação científica, este também possui potencialidades e limitações. Quanto as potencialidades, posso referir o facto de este estudo fornecer contribuição para o tema *coping* académico na população portuguesa e o facto de oferecer dados sobre outra região de Portugal, nomeadamente, a Região Autónoma do Açores, uma vez que a recolha de dados apenas foi realizada na ilha Terceira. Apresenta também um contributo para o MMC, dado que avalia variáveis patentes no mesmo, verificando-se as mesmas relações positivas que Skinner et al. (2013).

É importante reconhecer que este estudo tem algumas limitações, tais como o tamanho da amostra ser de 79 alunos, pode não ser suficiente para detetar relações mais subtis entre as variáveis, para além disso o processo de amostragem foi por conveniência o que se traduz numa limitação dado que não garante que os participantes sejam representativos da população. O facto de ter sido um questionário online e aplicado à distância é difícil garantir a autenticidade das respostas dos participantes. O questionário ser um pouco longo também pode ser uma limitação, uma vez que 30 pode trazer um viés de seleção, desistência, viés de resposta, problemas de foco, entre outros. Além disso, apresenta pouca diversidade da recolha de dados, uma vez que apenas foi recolhido numa ilha da região.

Para investigações futuras, o melhor seria dividir o questionário em duas partes, sendo a primeira composta pelas perguntas sociodemográficas e as questões do MSLQ e a segunda pelo MMC, no entanto, tendo em conta que este questionário se designa a estudantes é necessário ser aplicado em meio escolar, e pode tornar-se difícil ter dois momentos distintos

na escola para ter estes dois momentos, porque não poderiam ser aplicados com um espaço muito longe entre si. O que se recomenda é que sejam aplicados com a presença do investigador e que se recolha o máximo de dados possíveis.

Neste estudo apenas foi avaliada a necessidade de competência. No futuro, seria interessante relacionar as outras necessidades básicas tais como, a necessidade de relacionamento e a necessidade de autonomia. Também, para uma maior compreensão da motivação e estratégias de *coping* na Região autónoma dos açores, seria importante reunir amostra nas outras ilhas.

Referências

- Alves, P. C. S. (2014). Os problemas comportamentais associados ao insucesso escolar em escolas da Unidade Orgânica de Rabo de Peixe: estudo de caso. [Master's thesis, Universidade Fernando Pessoa]. <http://hdl.handle.net/10284/5016>
- Appel-Silva, M., Welter Wendt, G., & Iracema de Lima Argimon, I. (2010). Self-determination theory and sociocultural influences on identity. *Psicologia em Revista*, 16(2), 351-369.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coefficients of perceived self-inefficacy. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.12.1389>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of applied psychology*, 88(1), 87. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x>
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_4
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: reflexão e crítica*, 12, 361-376. <https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000200008>
- Burnett, P. C., & Fanshawe, J. P. (1997). Measuring school-related stressors in adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 26(4), 415-428. <https://doi.org/10.1023/A:1024529321194>

- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea, 2, 116-133.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. Organizational research methods, 4(1), 62-83. <https://doi.org/10.1177/109442810141004>
- Compas, B. E., Banez, G. A., Malcarne, V., & Worsham, N. (1991). Perceived control and coping with stress: A developmental perspective. Journal of Social Issues, 47(4), 23-34. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1991.tb01832.x>
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. Contemporary educational psychology, 11(4), 333-346. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90029-9](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90029-9)
- Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. Educational psychologist, 18(2), 88-108. <https://doi.org/10.1080/00461528309529266>
- Cruz, J. I. M. (2020). O *coping* académico em estudantes de 2º e de 3º ciclo: análise de relações com o empenho, aprendizagem, realização e bem-estar e do papel da competência social. <https://hdl.handle.net/10216/129377>
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist 55 (1): 68. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. Journal of personality and social psychology, 53(6), 1024. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological inquiry, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2004). Handbook of self-determination research. University Rochester Press.

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Dell'Aglio, D. D., & Hutz, C. S. (2002). Estratégias de *coping* e estilo atribucional de crianças em eventos estressantes. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7, 5-13. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000100002>
- Frydenberg, E. (2004). *Coping* competencies: What to teach and when. *Theory into practice*, 43(1), 14-22. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4301_3
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational psychology*, 82(3), 525. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.525>
- Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17, 143-150. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>
- Harter, S. (2012). *Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires*. Denver, CO: University of Denver, Department of Psychology, 31-45.
- Haywood, H. C., & Burke, W. P. (1977). Development of individual differences in intrinsic motivation. *The structuring of experience*, 235-263. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-8786-6_9
- Jakobsson, M., Josefsson, K., Jutengren, G., Sandsjö, L., & Hogberg, K. (2019). Sleep duration and sleeping difficulties among adolescents: exploring associations with school stress, self-perception and technology use. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 33(1), 197-206. <https://doi.org/10.1111/scs.12621>

- Kember, D., & Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *The Journal of Higher Education*, 65(1), 58-74. <https://doi.org/10.1080/00221546.1994.11778474>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Lemos, M. S. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem em situação de aula* (Dissertação de Doutoramento). FPCE-UP, Porto, Portugal.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning inthe classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Lloyd, J., & Barenblatt, L. (1984). Intrinsic intellectuality: Its relations to social class, intelligence, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 646. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.3.646>
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British journal of educational psychology*, 46(1), 4-11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- McCrindle, A. R., & Christensen, C. A. (1995). The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance. *Learning and instruction*, 5(2), 167-185. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00010-Z](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00010-Z)
- McKeachie, W. J. (1987). *Teaching and Learning in the College Classroom. A Review of the Research Literature* (1986) and November 1987 Supplement.
- Mende, F., Leite, J., Carvalho, M., Gonçalves, T., & Lemos, M. S. (2017). Stress e *coping* académico: Contributos para a adaptação da escala MMC. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, (1), 127-132. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2426>

- Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2014). Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (46-1), pp. 127-143. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-1_7
- Moritz, S. E., Feltz, D. L., Fahrbach, K. R., & Mack, D. E. (2000). The relation of self-efficacy measures to sport performance: A meta-analytic review. *Research quarterly for exercise and sport*, 71(3), 280-294. <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608908>
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology*, 38(1), 30. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary educational psychology*, 21(4), 325-344. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0025>
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation?. *Contemporary educational psychology*, 26(3), 366-381. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1069>
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2009). Goals, emotions, and emotion regulation: Perspectives of the control-value theory. *Human Development*, 52(6), 357-365. <https://doi.org/10.1159/000242349>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>

- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pocinho, M. (2009). Motivação para aprender: validação dum programa de estratégias para adolescentes com insucesso escolar. *ETD Educação Temática Digital*, 10(numeroespecial), 168-186. ISSN 1676-2592.
- Ramos, V. (2019). A motivação e o sucesso escolar. *Psicologia. pt*. ISSN 1646-6977
- Roazzi, A., & Almeida, L. S. (1988). Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?. <https://hdl.handle.net/1822/3326>
- Ryan, R. M. (1991). Approach to Self: Integration in Personality. *Perspectives on motivation*, 38, 237.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of personality*, 74(6), 1557-1586. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational psychology review*, 7, 351-371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of educational psychology*, 75(6), 848. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.6.848>
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198504\)22:2<208::AID-PITS2310220215>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198504)22:2<208::AID-PITS2310220215>3.0.CO;2-7)

- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231. [10.1080/00461520.1991.9653133](https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133)
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*, 281-303. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Shannon, S. V. (2008). Using metacognitive strategies and learning styles to create self-directed learners. *Institute for Learning Styles Journal*, 1(1), 14-28.
- Shenaar-Golan, V., Walter, O., Greenberg, Z., & Zibenberg, A. (2020). Emotional Intelligence in higher education: Exploring its effects on academic self-efficacy and *coping* with stress. *College Student Journal*, 54(4), 443-459.
- Silva, R. F. M. (2021). Motivação, *Coping* Académico e Integração Social em Estudantes-Atletas. <https://hdl.handle.net/10216/135023>
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, & coping* (Vol. 8). Sage.
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of personality and social psychology*, 71(3), 549. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.549>
- Skinner, E. A. (1999). Action regulation, *coping*, and development. <https://doi.org/10.4135/9781452204802.n16>
- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1994). *Coping* during childhood and adolescence: A motivational perspective. Em D. Featherman, R. Lerner & M. Perlmutter (Eds.) *Life-span development and behavior* (Vol. 12, pp. 91-133). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1997). Children's *coping* in the academic domain. *Handbook of children's coping: Linking theory and intervention*, 387-422.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of *coping*. *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 119-144. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085705>

- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2009). Challenges to the developmental study of *coping*. *New directions for child and adolescent development*, 2009(124), 5-17. <https://doi.org/10.1002/cd.239>
- Skinner, E. A., Chapman, M., & Baltes, P. B. (1988). Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of personality and social psychology*, 54(1), 117. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.117>
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Skinner, E., & Edge, K. (2002). Self-determination, *coping*, and development.
- Skinner, E., Pitzer, J. R. & Steele, J. (2013). *Coping* as Part of Motivational Resilience in School: A Multidimensional Measure of Families, Allocations, and Profiles of Academic *Coping*. <https://doi.org/10.1177/0013164413485241>
- Smith, R. E. (1989). Effects of *coping* skills training on generalized self-efficacy and locus of control. *Journal of personality and social psychology*, 56(2), 228. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.228>
- Sousa, V. L. F. (2016). O *coping* académico em estudantes de 2º e 3º ciclos: adaptação portuguesa da Medida Multidimensional de *Coping*. <https://hdl.handle.net/10216/85851>
- Souza, L. (2010). Learning strategies and related motivational factors. *Educar em Revista*, 95-107. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100008>
- Spirito, A., Stark, L.J., & Grace, N. (1991). Common problems and *coping* strategies reported in childhood and early adolescence. *Journal Youth Adolescence*, 20, 531–544. <https://doi.org/10.1007/BF01540636>
- Stocker, J., & Faria, L. (2012). Competência percebida no ensino secundário: Do conceito à avaliação através de um questionário compósito. *Psicologia*, 26(2), 113-140. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v26i2.273>
- Tarricone, P. (2011). The taxonomy of metacognition. Psychology Press.

- Vasconcelos, A. G., & do Nascimento, E. (2016). Teoria Motivacional do *Coping*: um modelo hierárquico e desenvolvimental. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 15(2), 77-87. DOI: [10.15689/ap.2016.15ee.08](https://doi.org/10.15689/ap.2016.15ee.08)
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New directions for teaching and learning*, 2011(126), 45-53. <https://doi.org/10.1002/tl.443>
- Wittrock, M. C. (1986). *Handbook of research on teaching*. Macmillan Publishing Ltd.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). The development of *coping* across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/0165025410384923>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American educational research journal*, 31(4), 845-862. <https://doi.org/10.3102/00028312031004845>
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of educational psychology*, 94(4), 660. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.660>
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4), 614-628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>

ANEXOS

Anexo A- Modelo de pedido de autorização aos encarregados de educação

Ex.mo(a)

Encarregado(a) de Educação,

No âmbito da dissertação de **mestrado em Psicologia** (área de especialização em Psicologia Clínica e da Saúde) que estou a realizar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob orientação da prof. doutora Marina Serra Lemos venho, por este meio, pedir a sua colaboração no estudo que estou a efetuar.

Os alunos do 3.º ciclo do ensino básico têm de lidar com diversos stressores académicos, como lidar com o insucesso, dificuldades, más notas, prazos de entregas de trabalho que podem levar a desmotivação do estudante para persistir em ultrapassar essas tarefas, ou mesmo re-investir após fracasso, levando à desistência/evitamento. O estudo que estou a realizar tem, como objetivo, perceber as estratégias que estes alunos utilizam para ultrapassar estas dificuldades e a relação que podem ter com o seu desempenho escolar.

A participação é totalmente **anónima** e voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que isso implique alguma consequência. Os dados recolhidos serão unicamente utilizados para fins de investigação, aos quais apenas as investigadoras responsáveis pelo estudo terão acesso.

Venho, assim, pedir a sua autorização para a aplicação do instrumento para recolha de dados sobre motivação escolar ao seu educando (com uma **duração aproximada de 10 minutos**).

Este questionário poderá ser realizado, se assim o desejar, em casa ou na sala de aula. Para tal, terá de **utilizar o link ou o QR Code indicados abaixo**.

Agradeço antecipadamente a sua disponibilidade,

Porto, 10 de janeiro de 2023. <https://forms.gle/456XnnfLyZ6zAsJA8>

A investigadora

Filipa Alexandra de Sousa Claro
(Filipa Claro)

A orientadora

Marina Serra Lemos
(Marina Lemos)



Eu, _____ encarrego/a de educação do/a aluno/a _____, do ____º ano, turma _____, **autorizo / não autorizo (riscar o que não interessa)** que o/a meu/minha educando/a participe no referido estudo (questionário).

Anexo B- Modelo de pedido de autorização à instituição colaborante neste estudo

Pedido de autorização para a realização de um estudo

Exmo. Sr. Dr. XXX,

Eu, Filipa Alexandra De Sousa Claro, aluna do Mestrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciência das Educação da Universidade do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Marina Serra de Lemos, encontro-me a realizar um projeto para efeitos de dissertação de mestrado, intitulado: “A relação existente entre *coping*, estratégias de estudo e autoeficácia” (estudo autorizada pela DGE: inquérito n.º 0502500001)

A aprendizagem e o desempenho escolar estão estreitamente ligados com experiências mais stressantes, como, lidar com o insucesso, dificuldades, más notas, prazos de entregas de trabalho que podem levar a desmotivação do estudante para persistir em ultrapassar essas tarefas, e mesmo re-investir após fracasso, levando à desistência/evitamento.

O estudo em questão, pretende perceber as estratégias que os estudantes utilizam para ultrapassar essas dificuldades e de que forma isto pode estar relacionado com as estratégias de estudo que utilizam bem como o seu desempenho escolar.

Para tal, elaborou-se um questionário de autorrelato que pretende avaliar as seguintes variáveis - estratégias de *coping*, autoeficácia no domínio académico, aprendizagem autorregulada e realização académica. Para além disso, são pedidas algumas variáveis de caracterização sociodemográfica que a literatura identifica como podendo estar associadas ao “*coping* académico”, tendo-se o cuidado de que estas não permitam identificar os estudantes individuais.

Os dados serão recolhidos on-line, após o devido consentimento dos respetivos encarregados de educação. As respostas aos questionários serão naturalmente tratadas com toda a confidencialidade, não sendo em caso nenhum referida a identidade de qualquer estudante ou das escolas envolvidas.

Venho solicitar a sua colaboração para a realização do estudo através do envio do pedido de preenchimento dos instrumentos de investigação aos estudantes do 3º ciclo.